

Journal of Management and Business Education



DEVELOPMENT OF TRANSVERSAL COMPETENCES IN DUAL TRAINING IN THE DEGREE IN BA

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN DUAL EN EL GRADO EN ADE

2023

Vol.6 Num. 1

96-121

José María Beraza Garmendia*

https://orcid.org/0000-0001-7317-3496 (ORCID iD)

Universidad del País Vasco UPV/EHU, España

Language: Spanish

Received: 20 September 2022 / Accepted: 25 November 2022

ABSTRACT

The main objective of this work is to know the perception of the Dual Itinerary graduates in the degree in Business Administration and Management on the development of transversal competencies, in order to contrast if these students really acquire the competencies established in the Degree Report to the same extent as the rest of the graduates in Business Administration and Management. To this end, a survey has been carried out with students participating in this Itinerary and other non-participating students, and it has been identified whether there are differences or not between both groups in the development of these competencies. The results show that, in general, students taking the Dual Itinerary value to a greater extent the importance of the transversal competencies of the degree for their professional future and consider that the degree in Business Administration and Management contributes to a greater extent to their development, in particular, analytical thinking and critical reflection, the application of acquired knowledge to work (and decision making), the making of

Beraza Garmendia, J.M. (2023). Development of transversal competences in dual training in the degree in BA. *Journal of Management and Business Education*, 6(1), 96-121. https://doi.org/10.35564/jmbe.2023.0006

*Corresponding author: josemaria.beraza@ehu.eus

http://www.nitoku.com/@journal.mbe/issues ISSN: 2605-1044

reasoned judgments based on the data obtained and the development of learning skills to acquire a high degree of autonomy.

KEYWORDS
european higher education area, degree in business administration, dual-university training, transversal competences, university training in alternation

RESUMEN
El objetivo principal de este trabajo es conocer la percepción de los y las tituladas del Itinerario Dual en el grado en Administración y Dirección de Empresas sobre el desarrollo de las competencias transversales, para contrastar si realmente estos alumnos adquieren las competencias establecidas en la Memoria de la Titulación en igual medida que el resto de titulados del grado en Administración y Dirección de Empresas. Para ello se ha realizado una encuesta a alumnos participantes en este Itinerario y a otros alumnos no participantes y se ha identificado si se dan diferencias o no entre ambos colectivos en el desarrollo de dichas competencias. Los resultados muestran que, en general, el alumnado que realiza el Itinerario Dual valora en mayor medida la importancia de las competencias transversales de la titulación para su futuro profesional y considera que el grado en Administración y Dirección de Empresas contribuye en mayor medida a su desarrollo, en particular, del pensamiento analítico y reflexión crítica, la aplicación de los conocimientos adquiridos al trabajo (y tomar decisiones), la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos y el desarrollo de habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía.

PALABRAS CLAVE
espacio europeo de educación superior, grado en administración y dirección de empresas, formación dual universitaria, competencias transversales, formación universitaria en alternancia

INTRODUCCIÓN

La Universidad como Institución de Educación Superior es la fuente teórica generadora de conocimiento en los estudiantes. El ámbito donde el egresado de la universidad aplicará esos conocimientos es la empresa, que demanda conocimientos y competencias concretas acorde a los problemas que le surgen, y por extensión la sociedad. El punto de unión de ambas posturas que pueden parecer divergentes deben ser las habilidades integradoras de los conocimientos a las necesidades particulares de empresas y sociedad (Loades, 2005).

Uno de los objetivos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior EEES es la búsqueda de un cambio de paradigma metodológico, tratando de transformar una educación centrada en la enseñanza por una educación centrada en el aprendizaje, donde el papel del alumno debería de tener un componente más activo (Alba y Carballo, 2005; Blanco, 2010; Commission of the European Communities, 2006; Crosier, Purser y Smidt, 2007;

Del Pozo, 2008/2009; European Ministers in charge of Higher Education, 2007; Feixas, 2004).

En este sentido, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre[1], por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales conforme al Espacio Europeo de Educación Superior, impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida, de manera que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deben tener en el centro de sus objetivos, por un lado, la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas; y, por otro lado, hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Villa & Poblete, 2007; DHBW, 2017; Izagirre-Olaizola et al., 2020; Karpíšek, 2019).

La formación dual tiene cabida en este modelo, puesto que posibilita a los jóvenes la obtención de un título, a través de un proceso de aprendizaje que se desarrolla de manera compartida en el centro de formación y en la empresa, que les permite desarrollar competencias complementarias (trabajo en equipo, responsabilidad,…), descubrir el funcionamiento diario de la empresa y adquirir conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para ejercer una profesión y responder a las necesidades específicas de la empresa.

La formación dual se presenta como otra vía de formación para mejorar la empleabilidad y el desarrollo individual, incrementar la adecuación y la continuidad entre las exigencias del mundo profesional y la formación inicial de los estudiantes universitarios y conseguir una mayor eficiencia económica e integración social. Este tipo de enseñanza optimiza la profesionalización para un acceso directo al empleo (Arrieta, 2018; Badia, Gómez y Torres, 2017; Cobos et al., 2021; Corona y Sastre, 2018; Curto, 2021; Torres-Solé et al. 2017).

De la revisión de la literatura se desprende que el propio concepto de formación dual no está claro, existen otros conceptos relacionados como el aprendizaje relacionado con el trabajo, el aprendizaje basado en el trabajo o el aprendizaje integrado en el trabajo (Curto, 2021). Igualmente, se pueden diferenciar tres tipos de pedagogía a aplicar en la formación dual: la yuxtapositiva, la asociativa y la integrativa (Geay, 1998, Tejada, 2012), si bien algunos autores consideran que la formación dual debe seguir una pedagogía integrativa de los dos entornos formativos, que permita el desarrollo de las competencias profesionales correspondientes al perfil profesional del egresado de la titulación que el estudiante esté cursando (Curto, 2021; IMH, 2012).

Aunque referida principalmente al ámbito de la formación profesional, no existe un modelo único de formación dual. Se pueden distinguir al menos tres modelos diferentes (IMH, 2012): la alternancia organizada bajo la responsabilidad principal de la empresa, la alternancia en la que la empresa y la escuela asumen, cada una, una parte de la formación de manera independiente,

[1] Este Real Decreto ha sido derogado por el recientemente aprobado Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, que regula en su artículo 22 la Mención Dual en las enseñanzas universitarias oficiales. Asimismo, su disposición transitoria octava regula el procedimiento a seguir por las enseñanzas universitarias oficiales que cuenten ya con un reconocimiento oficial.
Adicionalmente, el Real Decreto-Ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo ha modificado, entre otros, el artículo 11 del texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, para introducir el contrato formativo en alternancia en el ámbito de los estudios universitarios.

bajo el control de entes paritarios que se aseguran de la calidad del aprendizaje, la alternancia organizada en un contexto esencialmente educativo, y en cuyo caso las estancias en la empresa son variables con distintas finalidades educativas. El sistema “dual” de Alemania y Austria se corresponde con el primero de los modelos. Los países de influencia anglo-sajona (Inglaterra, Gales, Irlanda, USA, Australia) se aproximan al segundo modelo. El tercer modelo se aplica en países como Francia, Países Bajos, Bélgica e Italia (IMH, 2012; Marhuenda, 2018).

A pesar de las bondades, oportunidades o ventajas de la formación dual para los diferentes grupos de interés: entidades colaboradoras, estudiantes, universidad y sociedad (Corona y Sastre, 2018; Curto, 2021; Deusto Dual, 2019), también tiene sus riesgos: algunos centrados en un grupo de interés específico, otros en alguno de los elementos o procesos del modelo de formación dual diseñado y otros derivados de factores externos (Cooper, Orell y Bowden, 2010; Curto, 2021), de ahí la importancia de diseñar adecuadamente el modelo (Altuna, 2018; Curto, 2021; Deusto Dual, 2019; Geay, 1998; IMH, 2012; Roure, 2011) e identificar los elementos clave para el éxito del mismo (Curto, 2021; Frankenberg, Wagner y Wiechmann, 2018; IMH, 2012; Sachs, Rowe y Wilson, 2016, Sarceda y Rial, 2011).

En esta línea se han analizado el tipo de empresas que participan en la formación profesional dual (Bentolia, Cabrales y Jansen, 2020) o los motivos por los que las empresas se involucran en este tipo de formación o no (Wolter, Muehlemann y Schweri, 2006); el marco legal que garantice el desarrollo de una formación profesional dual (Fundación Bertelsmann, 2017; Igartua, 2017) y, en particular, el marco legal laboral de la formación dual universitaria (Asquerino, 2021; Moreno, 2021); los perfiles, funciones y competencias de los agentes participantes en el desarrollo de la formación dual universitaria (Curto, 2021); y el coste-beneficio para las empresas de su participación en la formación dual (Muehlemann y Wolter, 2019; Wolter y Muehlemann, 2015).

Conforme se van incorporando experiencias de formación dual universitaria, se va dando a conocer el diseño de propuestas concretas de formación dual universitaria en determinados grados (Alonso, 2020; Badia, 2021; Beraza y Azkue, 2018); se presentan los principales resultados obtenidos, la valoración de los agentes participantes y propuestas de mejora (Beraza, Azkue y Villalba, 2020).

También se ha analizado el impacto de los contratos de formación y aprendizaje en la inserción laboral de los jóvenes en España (Jansen y Troncoso-Ponce, 2018) y los efectos del ciclo económico en la participación de las empresas en la formación dual (Brunello, 2009; Lüthi y Wolter, 2020).

La formación dual universitaria ha sido implementada en muchos países europeos desde hace ya algunos años, pero son dos países los que han liderado este sistema de formación: Alemania, conocido con el nombre de formación dual, y Francia, con el nombre de formación en alternancia (Badia, 2015, 2021; Boudjaoui, Clénet, y Kaddouri, 2015; IMH, 2012). En cambio, en España esta formación está dando todavía sus primeros pasos a nivel universitario (Alonso, 2020; Altuna, 2018; Asquerino, 2021; Fundación CYD, 2020; Krüger, Molas y Jiménez, 2019; Moreno, 2021).

Los potenciales beneficios derivados de la participación en la formación dual en la transición de los jóvenes desde el sistema educativo al mercado laboral han sido reconocidos por los responsables políticos, las organizaciones

empresariales y la propia universidad. Sin embargo, aún falta evidencia empírica, sobre todo en la formación dual universitaria, que muestre que efectivamente la participación en este tipo de formación mejore las competencias profesionales y, en consecuencia, la empleabilidad de los jóvenes entrantes al mercado laboral.

En este contexto, a requerimiento del Equipo Rectoral del Campus de Gipuzkoa a la Dirección de la Sección de Gipuzkoa de la Facultad de Economía y Empresa (UPV/EHU), y con la colaboración de la Asociación de Empresarios de Gipuzkoa, ADEGI, se diseña e implanta la formación dual en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, mediante el establecimiento de un minor o especialidad de "Formación Dual" [2].

De manera que el objetivo principal de este trabajo consiste en conocer la percepción de los y las tituladas del Itinerario Dual en el Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía y Empresa de Donostia / San Sebastián, sobre el desarrollo de las competencias transversales, para contrastar si realmente han adquirido las competencias establecidas en la Memoria de la Titulación, en igual grado que el resto de los y las tituladas que no han cursado este Itinerario, con el fin último de, en su caso, mostrar que la formación dual es un proceso de enseñanza-aprendizaje válido para la efectiva adquisición de las mismas, o en caso de que el trabajo muestre que no se adquieren alguna o algunas de estas competencias transversales en grado suficiente, proponer al equipo de dirección de la titulación posibles medidas a adoptar para tratar de cubrir esta carencia.

Además de este objetivo principal, la realización de este estudio también nos permitirá identificar si la realización del Itinerario Dual provoca un cambio en la percepción de la importancia de las competencias transversales establecidas en la Memoria de la Titulación, para su futuro desarrollo profesional.

La toma de conciencia de la importancia de estas competencias transversales no resulta baladí, en la medida en que las competencias profesionales, en general, y las transversales, en particular, tienen una importancia creciente como factor de empleabilidad. Además, un incremento de la importancia percibida de estas competencias de alguna forma validaría la inclusión de las mismas en la Memoria de la Titulación.

Para la consecución de estos objetivos se ha realizado una encuesta a alumnos/as participantes en este Itinerario y a otros alumnos/as no participantes y se ha identificado si se dan diferencias o no entre ambos colectivos en el desarrollo de dichas competencias, en la contribución del Grado al desarrollo de las mismas y en su grado de importancia para su futuro desarrollo profesional.

Creemos que este estudio puede ser de interés no sólo para los Equipos Directivos de la titulación del Grado en Administración y Dirección de Empresas, sino que puede ser extensible también a los de otras titulaciones, en un momento en el que la legislación española ha regulado esta modalidad de formación.

El trabajo consta de seis partes, además de la introducción. En la segunda parte se presentan las competencias transversales del Grado en Administración y Dirección de Empresas en la UPV/EHU, las características principales del Itinerario Dual del Grado en Administración y Dirección de Empresas que se imparte en la Facultad de Economía y Empresa (Sección Gipuzkoa) y los

[2] El diseño del Itinerario Dual por parte del Equipo de Dirección, su aprobación por la UPV/EHU, con la denominación de Formación Dual Universidad-Empresa, y el inicio de su implantación tuvo lugar a lo largo de 2017, previamente a la publicación por parte de la Agencia de calidad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq) del Protocolo para la obtención del reconocimiento de formación dual para títulos universitarios oficiales de Grado y Máster. Dicho reconocimiento se logró, previa solicitud, en la primavera de 2018.

principales resultados obtenidos por la primera promoción. En la tercera parte se explica la metodología seguida para recabar la información sobre el desarrollo de las competencias transversales por parte del alumnado de la primera promoción que ha realizado el Itinerario Dual. En cuarto lugar, se presentan los principales resultados obtenidos con la encuesta sobre el grado de consecución de las competencias transversales, el desarrollo de estas competencias en sus estudios del Grado y la importancia que les atribuyen para su futuro profesional. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Competencias transversales

La memoria que configura el proyecto de un título oficial, que deben presentar las universidades para solicitar la verificación del mismo, debe incluir las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, que deben ser evaluables (Periañez et al., 2009). El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, citado en el apartado anterior, señala que se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Por su parte, la Memoria de la Titulación del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía y Empresa incluye, además de las anteriores, las siguientes competencias transversales (AA.VV., 2010):

- Desarrollar las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía, tanto de cara a emprender estudios posteriores como de cara a su propia autoformación en un ámbito sujeto a continuos cambios e innovaciones.
- Capacidad para la comunicación escrita y oral con fluidez.
- Capacidad para trabajar en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo.
- Capacidad para el pensamiento analítico y la reflexión crítica.

- Capacidad para comunicarse en una lengua extranjera, preferentemente inglés, francés o alemán.

Por tanto, en este trabajo se va a realizar el análisis de la percepción de los y las tituladas del Itinerario Dual en el Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía y Empresa de Donostia / San Sebastián, sobre el desarrollo de las competencias transversales que se acaban de describir.

Itinerario Dual

El Itinerario de Formación Dual: Universidad-Empresa se integra en el plan de estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresas como un nuevo *minor* o especialidad, junto a los otros cuatro ya existentes en el grado que se imparte en la Sección de Gipuzkoa de la Facultad de Economía y Empresa de la UPV/EHU. Al igual que en estas especialidades, el itinerario dual se realiza durante el segundo cuatrimestre del tercer curso y el primer y segundo cuatrimestre del cuarto curso del Grado (Beraza & Azkue, 2018; Urcola & Azkue, 2018).

En términos generales, el Itinerario de Formación Dual supone para el/la alumno/a, por un lado, la realización en el centro de dos asignaturas de orientación empresarial (10 ECTS) y, por otro lado, la estancia en una empresa diseñada en tres fases (33 ECTS). Por último, el/la alumno/a realiza y presenta un trabajo de fin de grado vinculado a su estancia en la empresa (12 ECTS). Por tanto, el Itinerario Dual supone una estancia en la empresa de 825 horas más las 300 correspondientes al TFG[3].

La realización del itinerario dual, con la importante presencia en la empresa que supone, es totalmente compatible con los horarios de las asignaturas troncales que los/as alumnos/as deben cursar en tercer y cuarto curso.

El alumnado interesado en realizar este Itinerario Dual tiene que preinscribirse y seguir un proceso de selección, que se desarrolla en dos fases. La primera fase es la preselección por parte de la Facultad aplicando los siguientes criterios: número de créditos aprobados, nota media, currículo y carta de motivación en la que se expliquen las razones por las que se desea realizar la formación dual. En una segunda fase se realiza una entrevista personal para verificar que el candidato/a podrá adaptarse a los ritmos y a las exigencias de la formación en alternancia, y que posee las aptitudes necesarias para desarrollar las capacidades que le permitan un proceso de aprendizaje con buen desempeño en la empresa. La Facultad hace una preselección de 2/3 alumnos/as por cada oferta de empresa, y la empresa selecciona al candidato en una siguiente fase, ya que la mayoría de las empresas reconocen la necesidad de poder ser ellas quienes elijan al alumno que participará en el programa de formación dual realizando la estancia en su empresa.

En la primera promoción (Beraza, Azkue y Villalba, 2020), el plazo de preinscripción del alumnado interesado estuvo abierto durante el mes de octubre de 2017. Se inscribieron un total de 38 alumnos/as, 25 mujeres y 13 hombres, de los cuales fueron admitidos un total de 36, 24 mujeres y 12 hombres, que superaban la condición de que el número de créditos aprobados en el momento de la solicitud fuera igual o superior a 90 ECTS.

[3] La adaptación del Itinerario al Protocolo anteriormente citado ha supuesto algunos cambios en su diseño, entre los que cabe destacar el incremento de la estancia en la empresa hasta los 38 ECTS.

La primera fase de selección, que se desarrolló a lo largo de noviembre, la superaron 34 alumnos/as, 22 mujeres y 12 hombres. Tras la segunda fase de entrevistas personales, la Facultad hizo una preselección de 20 alumnos/as, 13 mujeres y 7 hombres, a presentar a las empresas.

Por su parte, tras la campaña de captación de empresas, 20 empresas mostraron interés en participar, algunas incluso dispuestas a acoger a más de un estudiante, pero finalmente, debido a diversas causas, fueron 7 las empresas seleccionadas para participar en el Itinerario, tres de las cuales estaban dispuestas a acoger a dos estudiantes.

A lo largo del mes de enero, las empresas seleccionaron a los candidatos/as. Finalmente, fueron 10 los estudiantes seleccionados para participar en el Itinerario, 7 mujeres y 3 hombres, y que lo han finalizado, con la excepción de una alumna que, a los pocos meses de iniciar la estancia en la empresa, decidió renunciar por motivos personales a continuar en el Itinerario.

De los 9 alumnos/as que realizaron el Itinerario Dual, a su finalización les ofrecieron a 6 continuar en la empresa, 4 de ellos/as aceptaron la oferta y los dos restantes la rechazaron. Uno de ellos porque quería seguir estudiando y el otro porque le ofrecieron unas prácticas no laborales y no le pareció adecuado después de año y medio en la empresa. Al cabo de unos meses le volvieron a llamar ofreciéndole un contrato laboral. Del alumnado que no recibió la oferta de continuar, 2 encontraron trabajo en otra empresa y uno se puso a realizar un posgrado. Uno de los que aceptaron la oferta, después de trabajar durante 3 meses en la empresa del Itinerario Dual, estuvo dos meses en paro y con posterioridad se incorporó a otra empresa.

A través de una encuesta se recogió la opinión de los tres principales agentes intervinientes: alumnado, tutores/as académicos e instructores/as de empresa. La valoración general de los tres es muy positiva. El alumnado considera que la formación dual ha sido adecuada para desarrollar las competencias del Grado en ADE y que se han cumplido las expectativas que tenía antes de iniciarla. Igualmente, tanto el/la tutor/a académico/a como el/la instructor/a de la empresa consideran que el aprendizaje adquirido por el/la alumno/a ha sido adecuado. Por su parte, como muestra de la satisfacción por parte de los/as instructores/as de las empresas cabe destacar su disposición a volver a participar y que recomendarían a otras empresas la participación en este tipo de formación. A su vez, parece que el recorrido formativo ofrecido por las empresas participantes ha resultado interesante a la vista de los/as tutores/as académicos/as.

METODOLOGÍA

Este estudio, cuya ficha técnica se recoge en la tabla 1, tiene un carácter descriptivo, utilizando como instrumento de recogida de información una encuesta autocumplimentada enviada por correo electrónico y dirigida a los/as alumnos/as, que han participado en el proceso de selección de la primera promoción de este Itinerario Dual.

La encuesta ha sido pasada en dos momentos diferentes: en primer lugar, al inicio del programa formativo del Itinerario Dual en el segundo cuatrimestre del curso 17-18 y, en segundo lugar, a la finalización del mismo en el curso 18-19.

El cuestionario empleado es el mismo que se utilizó en un trabajo anterior de Beraza y Villalba (2017) para conocer la percepción de los y las tituladas en el Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía

y Empresa de Donostia / San Sebastián, sobre el desarrollo de las competencias transversales.

Tabla 1. Ficha técnica del estudio empírico.

Universo/Población	Alumnado participante en el proceso de selección de la primera promoción del Itinerario Dual del Grado en ADE en la Facultad de Economía y Empresa. Sección Donostia / San Sebastián en el curso.
Tamaño de la población	34 alumnos/as, 9 del Itinerario Dual y 25 que no.
Método de recogida de la información	Encuesta on line con encuesta fácil con 77 cuestiones cerradas.
Muestra Total	28 alumnos/as. 9 seleccionados y 19 no seleccionados.
Tasa de respuesta	82,35%.
Fecha de realización	Marzo de 2018 y junio de 2019.
Técnicas de análisis	Análisis descriptivo y bivariante.

El cuestionario se estructura en cuatro bloques. En el primero, y utilizando una escala multi ítem de Likert de cinco puntos para cada competencia, se solicita al alumnado participante en el proceso de selección de la primera promoción del Itinerario Dual que indique el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de ellas. En el segundo y tercer bloque se solicita al encuestado/a su opinión respecto al grado de desarrollo de las mismas atribuible a sus estudios de ADE y el grado de importancia que tienen esas competencias para su futuro profesional, para lo que se utiliza, solamente, la definición de cada competencia. El cuarto y último bloque recoge datos de clasificación como edad, sexo, fecha de inicio de los estudios, realización de prácticas, participación en programas de movilidad, participación en el Itinerario Dual y experiencia profesional.

Con los datos obtenidos se han realizado análisis de tipo descriptivo, un análisis t student con el fin de identificar competencias que presentan diferencias significativas en el alumnado antes y después la realización del Itinerario Dual y un análisis ANOVA con el fin de identificar diferencias significativas según si el alumnado participa o no en el Itinerario Dual. Para todos estos análisis se ha utilizado el programa estadístico SPSS (Pardo y Ruiz, 2002).

RESULTADOS

Perfil de la muestra

La gran mayoría de los encuestados en marzo de 2018 tiene 21 años, en concreto un 85,7%. La edad máxima es de 24 años. Un 7,1% de la muestra tiene esa edad. Teniendo en cuenta que la edad media de ingreso a la universidad es de 18 años y para participar en el proceso de selección han tenido que cursar como mínimo dos cursos académicos, parece lógico que la mayoría tenga 21 años. La mayoría del alumnado participante es mujer, en concreto un 64,3%. Un porcentaje algo superior al de la proporción de mujeres de nuevo ingreso en el Grado, que está en torno al 50%. Salvo dos casos, el resto no había realizado ni prácticas ni ninguna movilidad durante los estudios hasta marzo de 2018. Estos resultados son lógicos, ya que hay que tener en cuenta que tanto las prácticas como la movilidad se realizan a partir del tercer curso. Solo tres alumnos/as tenían alguna experiencia profesional relacionada con los estudios de GADE en esa fecha. No obstante, una alumna asignada al Itinerario Dual ha realizado

prácticas y movilidad, y tiene experiencia profesional relacionada con los estudios.

No se muestran diferencias significativas por edad, sexo, año de inicio de los estudios, realización de programas de movilidad y experiencia profesional relacionada con los estudios de GADE, en función de si el alumno/a ha sido asignado/a al Itinerario Dual. La única variable que presenta una diferencia significativa es la de haber realizado prácticas durante los estudios. Los dos casos de alumnado que ha realizado prácticas corresponden a alumnado que ha sido asignado al Itinerario Dual.

De los 19 alumnos/as que no fueron asignados al Itinerario Dual, solo uno ha realizado una movilidad, 15 han realizado prácticas y 6 han adquirido experiencia profesional relacionada con los estudios en el período de tiempo transcurrido entre las dos encuestas. En este período solo un alumno/a ha adquirido experiencia profesional sin haber realizado prácticas. Por tanto, la gran mayoría de este alumnado, en concreto 16, de una u otra forma han adquirido una experiencia en el mundo de la empresa en ese período.

Percepción de las competencias analizadas

El análisis descriptivo comienza con la autopercepción que tienen, las y los encuestados, sobre el grado de consecución de las competencias transversales, en los dos momentos en los que se ha realizado la encuesta, marzo de 2018 y junio de 2019; en el desarrollo de estas competencias en sus estudios del Grado y en la importancia que les atribuyen para su futuro profesional, en la segunda encuesta de junio de 2019, en función de la media de la valoración media de los ítems correspondientes a cada una de las competencias. En un segundo bloque se comparan las diferencias existentes entre el grado de desarrollo, la contribución del Grado y el grado de importancia.

En función de las valoraciones medias, el grado de consecución de las competencias analizadas se pueden ordenar, de mayor a menor valor medio, tal como muestra la tabla 2. Las competencias más desarrolladas, con una media superior a 4, son: el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la comunicación escrita. El resto de las competencias obtienen una media entre 3,5 y 4 en 2019. Se aprecia una mejora en el desarrollo de todas las competencias en el período analizado, excepto en la creatividad, innovación y espíritu emprendedor. Las principales mejoras corresponden a la comunicación escrita, el pensamiento analítico y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Tabla 2. Desarrollo percibido por parte de los encuestados.

Competencia	**2018**		**2019**	
	Media	**Orden**	**Media**	**Orden**
Trabajo en equipo	4,14	1º	4,19	1º
Aprendizaje autónomo	4,02	2º	4,13	2º
Comunicación escrita con fluidez	3,84	3º	4,09	3º
Emitir juicios razonados	3,77	4º	3,85	4º
Pensamiento analítico	3,69	5º	3,85	5º
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor.	3,64	6º	3,63	6º
Comunicación oral	3,48	7º	3,56	7º
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,34	9º	3,55	8º
Comunicación en lengua extranjera	3,42	8º	3,49	9º

Una vez que los encuestados manifestaron su nivel de desarrollo para cada una de las competencias, se les preguntó por la contribución que los estudios en ADE habían tenido en el mismo. Para ello se les pidió, a través de una escala de Likert de cinco puntos, que iba desde “nula contribución” a máxima contribución, que valorasen dicha contribución, obteniéndose los resultados de la tabla 3. Las competencias a cuyo desarrollo más ha contribuido el GADE son: el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la emisión de juicios razonados. En cambio, se pone de manifiesto que las competencias a cuyo desarrollo menos contribuye el GADE son: la comunicación en lengua extranjera, la creatividad, innovación y espíritu emprendedor y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Tabla 3. Contribución de los estudios de GADE.

Competencia	**2019**	
	Media	**Orden**
Trabajo en equipo	3,75	1º
Aprendizaje autónomo	3,64	2º
Emitir juicios razonados	3,61	3º
Comunicación oral	3,43	4º
Comunicación escrita con fluidez	3,36	5º
Pensamiento analítico	3,32	6º
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,14	7º
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	2,86	8º
Comunicación en lengua extranjera	2,50	9º

A continuación, se pidió a los encuestados que manifestaran su opinión respecto al grado de importancia de las competencias transversales analizadas en su futuro profesional. Para ello se utilizó una escala de Likert de cinco puntos que iba desde “nada importante” a “muy importante”. La tabla 4 recoge la puntuación media, así como el orden de importancia, para cada competencia.

Tabla 4. Grado de importancia para el futuro profesional.

Competencia	**2019**	
	Media	**Orden**
Comunicación oral	4,57	1º
Trabajo en equipo	4,54	2º
Emitir juicios razonados	4,5	3º
Comunicación escrita con fluidez	4,5	4º
Pensamiento analítico	4,43	5º
Aprendizaje autónomo	4,39	6º
Aplicar los conocimientos adquiridos	4,39	7º
Comunicación en lengua extranjera	4,29	8º
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	4,18	9º

Cabe destacar que todas las competencias tienen una puntuación superior a 4, lo que significa que los encuestados consideran importantes todas las competencias para su futuro profesional. Llama la atención que la competencia que tiene menos importancia para los encuestados para su futuro profesional es la creatividad, innovación y espíritu emprendedor.

Con el objetivo de identificar aquellas competencias que provocan un mayor desajuste entre las tres dimensiones analizadas: grado de importancia,

desarrollo percibido y la contribución de los estudios de ADE, se procedió a calcular las diferencias entre los valores medios de cada una de ellas en 2019, obteniendo los resultados que se recogen en la tabla 5. Se han destacado en rojo las diferencias superiores a 0,5. Como se puede apreciar existen diferencias superiores a 0,5 entre el grado de importancia y el desarrollo percibido por los encuestados en seis de las nueve competencias, en concreto: comunicación oral, aplicación de los conocimientos adquiridos, comunicación en lengua extranjera, emitir juicios razonados, pensamiento analítico y creatividad, innovación y espíritu emprendedor, por este orden. A su vez existen diferencias superiores a 0,5 entre el desarrollo percibido y el grado de contribución de GADE a su consecución en cuatro competencias: comunicación en lengua extranjera, creatividad, innovación y espíritu emprendedor, comunicación escrita y pensamiento analítico. Finalmente, cabe destacar que existen diferencias superiores a 0,5 entre el grado de importancia y el grado de contribución de GADE a su consecución en todas las competencias, destacando las diferencias en tres competencias, en concreto: comunicación en lengua extranjera, creatividad, innovación y espíritu emprendedor y aplicación de los conocimientos adquiridos.

Tabla 5. Comparación entre Grado de importancia, Desarrollo percibido y Contribución GADE.

Competencia	GI	DP	GI-DP	CG	DP-CG	GI-CG
Comunicación oral	4,57	3,56	1,01	3,43	0,13	1,14
Trabajo en equipo	4,54	4,19	0,35	3,75	0,44	0,79
Emitir juicios razonados	4,5	3,85	0,65	3,61	0,24	0,89
Comunicación escrita con fluidez	4,5	4,09	0,41	3,36	0,73	1,14
Pensamiento analítico	4,43	3,85	0,58	3,32	0,53	1,11
Aprendizaje autónomo	4,39	4,13	0,26	3,64	0,49	0,75
Aplicar los conocimientos adquiridos	4,39	3,55	0,84	3,14	0,41	1,25
Comunicación en lengua extranjera	4,29	3,49	0,8	2,5	0,99	1,79
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	4,18	3,63	0,55	2,86	0,77	1,32

Evolución de la percepción de las competencias analizadas por parte del alumnado participante en el Itinerario Dual

A continuación, vamos a analizar si hay diferencias significativas en el alumnado participante en el Itinerario Dual en el desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas antes y después de la realización del mismo.

Para identificar estas posibles diferencias significativas en el desarrollo percibido de las competencias las variables utilizadas han sido las valoraciones medias de las competencias, tal como muestra la tabla 6.

Como se puede apreciar, solo parece haber una diferencia significativa (al 5%) en la aplicación de los conocimientos adquiridos en los participantes en el Itinerario Dual, antes y después de la realización del mismo. El alumnado una vez que ha participado en el Itinerario Dual percibe que ha mejorado en la aplicación de los conocimientos adquiridos al trabajo (y tomar decisiones) en cualquier campo relacionado con la administración y dirección de empresas.

Tabla 6. Diferencias en el desarrollo percibido de las competencias por parte de los participantes en el Itinerario Dual una vez realizado.

Competencia	Media		T student	
	2019	2018	t	Sig.
Trabajo en equipo	4,07	4,13	-0,485	0,641
Aprendizaje autónomo	4,32	4,21	0,978	0,357
Comunicación escrita con fluidez	3,87	3,78	0,936	0,377
Emitir juicios razonados	3,89	3,58	1,367	0,209
Pensamiento analítico	3,91	3,70	0,991	0,351
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor.	3,71	3,58	1,604	0,147
Comunicación oral	3,44	3,40	0,240	0,816
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,57	3,19	3,200	0,013
Comunicación en lengua extranjera	3,71	3,62	0,353	0,733

Aunque solo hay una diferencia significativa, cabe señalar que la media de desarrollo de las restantes competencias es superior después de haber realizado el Itinerario Dual, excepto la de trabajar en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo.

Tabla 7. Diferencias en la contribución de los estudios de GADE a la consecución de las competencias por parte de los participantes en el Itinerario Dual una vez realizado.

Competencia	Media		T student	
	2019	2018	t	Sig.
Trabajo en equipo	4,00	3,78	1,512	0,169
Aprendizaje autónomo	4,00	3,22	2,401	0,043
Comunicación escrita con fluidez	3,67	3,56	0,286	0,782
Emitir juicios razonados	4,00	3,44	2,294	0,051
Pensamiento analítico	3,89	3,56	1,155	0,282
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor.	2,78	2,33	2,530	0,035
Comunicación oral	3,56	3,11	1,315	0,225
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,67	3,33	3,200	0,282
Comunicación en lengua extranjera	2,67	2,44	0,686	0,512

En la tabla 7 se muestra que parece haber diferencias significativas (al 5%) en la contribución de GADE al desarrollo de tres competencias en los participantes en el Itinerario Dual, antes y después de la realización del mismo. El alumnado una vez que ha participado en el Itinerario Dual percibe que ha aumentado la contribución de GADE al desarrollo de la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos, las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía y la creatividad, innovación y espíritu emprendedor.

Cabe destacar que la contribución de GADE al desarrollo de todas las competencias es superior después de haber realizado el Itinerario Dual, aunque en algunos casos esas diferencias no sean estadísticamente significativas.

Tabla 8. Diferencias en el grado de importancia de las competencias por parte de los participantes en el Itinerario Dual una vez realizado.

Competencia	Media		T student	
	2019	2018	t	Sig.
Trabajo en equipo	4,78	4,56	1,512	0,169
Aprendizaje autónomo	4,67	4,00	2,828	0,022
Comunicación escrita con fluidez	5,00	4,44	2,294	0,051
Emitir juicios razonados	4,78	4,44	1,414	0,195
Pensamiento analítico	4,56	4,33	0,686	0,512
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor.	4,11	4,00	0,426	0,681
Comunicación oral	4,78	4,67	0,555	0,594
Aplicar los conocimientos adquiridos	4,56	4,00	2,294	0,051
Comunicación en lengua extranjera	4,33	4,11	0,800	0,447

Igualmente parece haber diferencias significativas (al 5%) en la importancia de tres competencias para el futuro profesional en los participantes en el Itinerario Dual, antes y después de la realización del mismo. El alumnado una vez que ha participado en el Itinerario Dual percibe que ha aumentado la importancia de las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía, la comunicación escrita con fluidez y la aplicación de los conocimientos adquiridos al trabajo (y tomar decisiones) en cualquier campo relacionado con la administración y dirección de empresas (tabla 8).

Cabe destacar que el grado de importancia de todas las competencias es superior después de haber realizado el Itinerario Dual, aunque en algunos casos esas diferencias no sean estadísticamente significativas.

Percepción de las competencias analizadas por parte del alumnado participante en el Itinerario Dual respecto al alumnado no participante

En primer lugar, se ha analizado si hay diferencias significativas entre ambos colectivos en el desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas, antes de la realización del Itinerario Dual, en marzo de 2018.

En el desarrollo percibido de las competencias, solo parece haber una diferencia significativa (al 10%) en el aprendizaje autónomo entre los participantes. El alumnado participante en el Itinerario Dual percibía poseer en mayor medida las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía que los no participantes en el Itinerario Dual.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas en el grado de contribución de GADE, solo parece haber una diferencia significativa (al 5%) en la creatividad, innovación y espíritu emprendedor. El alumnado participante en el Itinerario Dual percibía una menor contribución de GADE al desarrollo de la creatividad, innovación y espíritu emprendedor que los no participantes en el Itinerario Dual.

Respecto a la existencia de diferencias significativas en el grado de importancia de las competencias para el futuro profesional, no parece haber ninguna diferencia significativa entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual, antes de la realización del mismo.

Por tanto, antes de la realización del Itinerario Dual, en marzo de 2018, no había prácticamente diferencias significativas entre ambos colectivos en el

desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas.

En segundo lugar, se ha analizado si hay diferencias significativas entre ambos colectivos en el desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas, después de la realización del Itinerario Dual, en junio de 2019.

Igual que en el análisis anterior, para identificar posibles diferencias significativas entre ambos colectivos en el desarrollo percibido de las competencias las variables utilizadas han sido las valoraciones medias de las competencias, tal como muestra la tabla 9.

Tabla 9. Diferencias en el desarrollo percibido de las competencias por parte de los participantes y no participantes en el Itinerario Dual en 2019.

Competencia	Media		Anova	
	Dual	No dual	F	Sig.
Trabajo en equipo	4,07	4,25	0,973	0,333
Aprendizaje autónomo	4,32	4,04	2,388	0,134
Comunicación escrita con fluidez	3,87	4,20	1,423	0,244
Emitir juicios razonados	3,89	3,83	0,067	0,798
Pensamiento analítico	3,91	3,82	0,212	0,649
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor.	3,71	3,60	0,324	0,574
Comunicación oral	3,44	3,62	0,493	0,489
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,57	3,54	0,019	0,891
Comunicación en lengua extranjera	3,71	3,39	0,902	0,351

Como se puede apreciar, no hay ninguna diferencia significativa entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual, después de la realización del mismo.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas en el grado de contribución de GADE a la consecución de las competencias, la tabla 10 muestra que parece haber una diferencia significativa, al 5%, en el pensamiento analítico y reflexión crítica y en la aplicación de los conocimientos adquiridos al trabajo (y tomar decisiones) y, al 10%, en la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos y en el desarrollo de habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual, después de la realización del mismo. El alumnado participante en el Itinerario Dual percibe una mayor contribución de GADE al desarrollo de estas cuatro competencias que los no participantes en el Itinerario Dual. De hecho, la media de la contribución de GADE al desarrollo de todas las competencias es superior para el alumnado participante en el Itinerario dual, excepto la de la creatividad, innovación y espíritu emprendedor.

Tabla 10. Diferencias en la contribución de los estudios de GADE a la consecución de las competencias entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual en 2019.

Competencia	Media		Anova	
	Dual	No dual	F	Sig.
Trabajo en equipo	4,00	3,63	1,170	0,289
Aprendizaje autónomo	4,00	3,47	2,985	0,096
Emitir juicios razonados	4,00	3,42	2,857	0,103
Comunicación oral	3,56	3,37	0,226	0,639
Comunicación escrita con fluidez	3,67	3,21	1,427	0,243
Pensamiento analítico	3,89	3,05	5,598	0,026
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,67	2,89	5,319	0,029
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	2,78	2,89	0,093	0,763
Comunicación en lengua extranjera	2,67	2,42	0,514	0,480

Respecto a la existencia de diferencias significativas en el grado de importancia de las competencias para el futuro profesional, la tabla 11 muestra que parece haber una diferencia significativa, al 5%, en la importancia de la comunicación escrita con fluidez entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual, después de la realización del mismo. El alumnado participante en el Itinerario Dual da una mayor importancia a la comunicación escrita con fluidez que los no participantes en el Itinerario Dual. La media de la importancia de todas las competencias para el futuro profesional es superior para el alumnado participante en el Itinerario dual, excepto la de la creatividad, innovación y espíritu emprendedor.

Tabla 11. Diferencias en el grado de importancia de las competencias entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual en 2019.

Competencia	Media		Anova	
	Dual	No dual	F	Sig.
Trabajo en equipo	4,78	4,42	1,983	0,171
Aprendizaje autónomo	4,67	4,23	1,648	0,211
Emitir juicios razonados	4,78	4,37	2,667	0,114
Comunicación oral	4,78	4,47	1,195	0,284
Comunicación escrita con fluidez	5,00	4,26	7,378	0,012
Pensamiento analítico	4,56	4,37	0,440	0,513
Aplicar los conocimientos adquiridos	4,56	4,32	0,498	0,487
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	4,11	4,21	0,078	0,782
Comunicación en lengua extranjera	4,33	4,26	0,040	0,844

Por tanto, podemos concluir que hay muy pocas diferencias significativas entre ambos colectivos en el desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas, después de la realización del Itinerario Dual, en junio de 2019.

Percepción de las competencias analizadas por parte del alumnado participante en el Itinerario Dual y/o en prácticas respecto al alumnado no participante

Finalmente, se ha analizado si hay diferencias significativas entre el alumnado participante en el Itinerario Dual y/o que ha realizado prácticas respecto del que no ha realizado ninguna de las dos, en el desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas, después de la realización del Itinerario Dual, en junio de 2019.

Para identificar posibles diferencias significativas entre ambos colectivos en el desarrollo percibido de las competencias las variables utilizadas han sido las valoraciones medias de las competencias, tal como muestra la tabla 12.

Tabla 12. Diferencias en el desarrollo percibido de las competencias por parte de los participantes y no participantes en el Itinerario Dual y/o en prácticas.

Competencia	Media		Anova	
	D y/o P	Ni D ni P	F	Sig.
Trabajo en equipo	4,21	4,08	0,282	0,600
Aprendizaje autónomo	4,17	3,86	1,660	0,209
Comunicación escrita con fluidez	4,19	3,50	3,728	0,064
Emitir juicios razonados	3,91	3,50	1,844	0,186
Pensamiento analítico	3,90	3,50	2,505	0,126
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	2,88	2,75	1,439	0,241
Comunicación oral	3,55	3,65	0,087	0,770
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,58	3,36	0,619	0,438
Comunicación en lengua extranjera	3,54	3,20	0,564	0,459

Como se puede apreciar, solo hay una diferencia significativa, al 10%, entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual y/o prácticas en el desarrollo de la comunicación escrita con fluidez. El alumnado participante en el Itinerario Dual y/o en prácticas percibe un mayor desarrollo de esta competencia. No obstante, la media del desarrollo de todas las competencias es superior para el alumnado participante en el Itinerario Dual y/o prácticas, excepto la comunicación oral.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas en el grado de contribución de GADE a la consecución de las competencias, la tabla 13 muestra que no hay ninguna diferencia significativa entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual y/o prácticas. No obstante, la media de la contribución de GADE al desarrollo de todas las competencias es superior para el alumnado participante en el Itinerario Dual y /o prácticas, excepto en la comunicación oral, escrita y en lengua extranjera.

Tabla 13. Diferencias en la contribución de los estudios de GADE a la consecución de las competencias entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual y/o en prácticas.

Competencia	Media		Anova	
	D y/o P	Ni D ni P	F	Sig.
Trabajo en equipo	3,83	3,25	1,677	0,207
Aprendizaje autónomo	3,67	3,50	0,152	0,700
Emitir juicios razonados	3,67	3,25	0,771	0,388
Comunicación oral	3,42	3,50	0,025	0,876
Comunicación escrita con fluidez	3,33	3,50	0,102	0,752
Pensamiento analítico	3,42	2,75	1,754	0,197
Aplicar los conocimientos adquiridos	3,17	3,00	0,116	0,736
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	2,88	2,75	0,060	0,809
Comunicación en lengua extranjera	2,50	2,50	0,000	1,000

Respecto a la existencia de diferencias significativas en el grado de importancia de las competencias para el futuro profesional, la tabla 14 muestra que parece haber una diferencia significativa, al 1%, en la importancia del trabajo en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo, y, al 10%, en la importancia de desarrollar las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía, la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos y la comunicación oral entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual y/o en prácticas. El alumnado participante en el Itinerario Dual y/o prácticas da una mayor importancia a estas cuatro competencias. Además, la media de la importancia de todas las competencias para el futuro profesional es superior para el alumnado participante en el Itinerario dual y/o prácticas.

Tabla 14. Diferencias en el grado de importancia de las competencias entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual y/o en prácticas.

Competencia	Media		Anova	
	D y/o P	Ni D ni P	F	Sig.
Trabajo en equipo	4,67	3,75	9,267	0,005
Aprendizaje autónomo	4,50	3,75	3,400	0,077
Emitir juicios razonados	4,58	4,00	3,085	0,091
Comunicación oral	4,67	4,00	3,496	0,073
Comunicación escrita con fluidez	4,58	4,00	2,193	0,151
Pensamiento analítico	4,46	4,25	0,304	0,586
Aplicar los conocimientos adquiridos	4,46	4,00	1,043	0,317
Creatividad, innovación y espíritu emprendedor	4,21	4,00	0,194	0,663
Comunicación en lengua extranjera	4,38	3,75	1,895	0,180

Por tanto, podemos concluir que solo hay una diferencia significativa entre ambos colectivos en el desarrollo percibido de la comunicación escrita, ninguna en el grado de contribución de GADE a su consecución y hay diferencias significativas en el grado de importancia del trabajo en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo, de desarrollar las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía, de la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos y de la comunicación oral.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos tienen que interpretarse con cautela en la medida en que se basan en las percepciones de los alumnos, la limitación del tamaño de las muestras utilizadas, y que este Itinerario Dual supone solamente en torno al 25% de los créditos del plan de estudios de la titulación, por lo que todo el alumnado de la titulación comparte la mayor parte del plan de estudios; además de que no se pueden generalizar, dadas las características particulares del modelo de formación dual del que se han obtenido los datos; a continuación, se presentan las principales conclusiones del trabajo.

Todas las competencias parecen tener un grado de importancia elevado, si bien el grado de desarrollo alcanzado de todas las competencias es menor que su grado de importancia. Llama la atención que la competencia que tiene menos importancia para los encuestados para su futuro profesional es la creatividad, innovación y espíritu emprendedor.

Las competencias más desarrolladas son el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la comunicación escrita. Se aprecia una mejora en el desarrollo de todas las competencias en el período analizado, excepto en la creatividad, innovación y espíritu emprendedor. Las principales mejoras corresponden a la comunicación escrita, el pensamiento analítico y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Las competencias a cuyo desarrollo más ha contribuido el GADE son el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la emisión de juicios razonados. En cambio, se pone de manifiesto que las competencias a cuyo desarrollo menos contribuye el GADE son la comunicación en lengua extranjera, la creatividad, innovación y espíritu emprendedor y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Estos resultados son consistentes con los obtenidos en un estudio anterior en el que las competencias con un menor desarrollo percibido eran la comunicación oral, la creatividad, innovación y espíritu emprendedor, aplicar los conocimientos adquiridos y la comunicación en lengua extranjera; y a las que menos contribuyen los estudios de GADE eran el pensamiento analítico", la comunicación oral, la creatividad, innovación y espíritu emprendedor y la comunicación en lengua extranjera (Beraza y Villalba, 2017).

El desarrollo, la contribución de GADE y el grado de importancia de todas las competencias es superior después de haber realizado el Itinerario Dual, excepto el desarrollo de trabajar en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo. Parecen otorgar una significativa mayor importancia a tres competencias para el futuro profesional una vez que han participado en el Itinerario Dual: las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía, la comunicación escrita con fluidez y la aplicación de los conocimientos adquiridos al trabajo (y tomar decisiones) en cualquier campo relacionado con la administración y dirección de empresas. Esta última competencia es la única con un desarrollo significativo después de la realización del Itinerario Dual. También es significativa la contribución de GADE al desarrollo de tres competencias en los participantes en el Itinerario Dual: la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos, las habilidades de

aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía y la creatividad, innovación y espíritu emprendedor.

En cambio, en junio de 2019, después de la realización del Itinerario Dual, hay algunas diferencias entre este colectivo y los que no lo han realizado en el desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas. En primer lugar, la importancia de todas las competencias para el futuro profesional es superior para el alumnado participante en el Itinerario dual, excepto la de la creatividad, innovación y espíritu emprendedor. Asimismo, la contribución de GADE al desarrollo de todas las competencias es superior para el alumnado participante en el Itinerario dual, excepto a la creatividad, innovación y espíritu emprendedor. En tercer lugar, en cuanto a diferencias significativas, en el grado de contribución de GADE a la consecución de las competencias, el alumnado participante en el Itinerario Dual percibe una mayor contribución de GADE al desarrollo de cuatro competencias que los no participantes en el Itinerario Dual: el pensamiento analítico y reflexión crítica, la aplicación de los conocimientos adquiridos al trabajo (y tomar decisiones), la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos y el desarrollo de habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía; por último, en el grado de importancia de las competencias para el futuro profesional, el alumnado participante en el Itinerario Dual da una mayor importancia a la comunicación escrita con fluidez que los no participantes en el Itinerario Dual.

Igualmente, en junio de 2019, después de la realización del Itinerario Dual y/o prácticas, hay menos diferencias entre este colectivo y el que no ha realizado el Itinerario Dual y/o prácticas que, en el caso anterior, en el desarrollo percibido de las competencias, el grado de contribución de GADE a su consecución y el grado de importancia de cada una de ellas. En primer lugar, al igual que en el caso anterior, la importancia de todas las competencias para el futuro profesional es superior para el alumnado participante en el Itinerario dual y/o prácticas. Asimismo, la contribución de GADE al desarrollo de todas las competencias es superior para el alumnado participante en el Itinerario Dual y /o prácticas, excepto en la comunicación oral, escrita y en lengua extranjera. En este caso, también el desarrollo de todas las competencias es superior para el alumnado participante en el Itinerario Dual y/o prácticas, excepto la comunicación oral. En tercer, en cuanto a diferencias significativas, en el desarrollo de las competencias, el alumnado participante en el Itinerario Dual y/o prácticas percibía poseer en mayor medida únicamente la comunicación escrita con fluidez; en el grado de contribución de GADE a la consecución de las competencias, no hay ninguna diferencia significativa entre los participantes y no participantes en el Itinerario Dual y/o prácticas. En el grado de importancia de las competencias para el futuro profesional, el alumnado participante en el Itinerario Dual y/o prácticas da una mayor importancia al trabajo en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo, al desarrollo de las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía, a la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos y a la comunicación oral.

De lo anterior se deduce que, en general, el alumnado que realiza el Itinerario Dual y/o prácticas valora en mayor medida la importancia de las competencias transversales de la titulación para su futuro profesional, las desarrolla en mayor medida y considera que GADE contribuye en mayor medida a su desarrollo, aunque en la mayoría de los casos las diferencias no son significativas.

Igualmente, en general, el alumnado que realiza el Itinerario Dual valora en mayor medida la importancia de las competencias transversales de la titulación para su futuro profesional y considera que GADE contribuye en mayor medida a su desarrollo. En cambio, el alumnado que realiza el Itinerario Dual no percibe que desarrolle en mayor medida dichas competencias. Más en concreto, la realización del Itinerario Dual parece que contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento analítico y reflexión crítica, la aplicación de los conocimientos adquiridos al trabajo (y tomar decisiones), la emisión de juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos y el desarrollo de habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que la formación dual es un proceso de enseñanza-aprendizaje válido para la efectiva adquisición de las competencias transversales. Además, muestra que es un proceso de enseñanza-aprendizaje que permite, en general, el desarrollo en mayor medida de estas competencias transversales que otras modalidades docentes. Por tanto, aporta evidencia empírica sobre la mejora las competencias profesionales y, en consecuencia, previsiblemente sobre la empleabilidad de los jóvenes entrantes al mercado laboral (Beraza, Azkue y Villalba, 2020), que ha sido analizada en otros trabajos a nivel teórico o en otros contextos (Corona y Sastre, 2018; Curto, 2021; Consejo Económico y Social, 2015; Deusto Dual, 2019; IMH, 2012).

En este sentido, este trabajo también aporta evidencias de que la formación dual va más allá de las tradicionales prácticas, por lo menos desde el punto de vista de las competencias transversales desarrolladas y su grado de importancia. La formación dual parece que permite el desarrollo en mayor medida de estas competencias, aunque no de forma significativa. Si bien la gran mayoría de las titulaciones universitarias ofrecen algún tipo de experiencia práctica desarrollada en colaboración con las empresas u otras instituciones, muy pocas de ellas podrían tener la consideración de formación dual en sentido estricto. La formación dual no es una mera ampliación de las prácticas curriculares (Curto, 2021; Consejo Económico y Social, 2015; Deusto Dual, 2019, IMH, 2012).

Por el contrario, este trabajo muestra la reducida contribución de la formación dual al desarrollo de la comunicación en lengua extranjera y la creatividad, innovación y espíritu emprendedor. En el primer caso, la reducida contribución puede ser debida a que la realización del Itinerario Dual, aunque no impide, dificulta la participación en programas de movilidad (Erasmus,…) y es incompatible con la realización de asignaturas optativas de idiomas extranjeros que se ofrecen en la titulación; y en el segundo caso, a que el perfil profesional que demandan las empresas participantes en el Itinerario Dual no requiere de creatividad, innovación y espíritu emprendedor. Además, tal como se ha señalado anteriormente, otros estudios internos realizados al alumnado de la titulación muestran que la creatividad, innovación y espíritu emprendedor es la competencia que menos se desarrolla en el Grado (Beraza y Villalba, 2017).

La flexibilización de las condiciones para facilitar la participación en programas de movilidad del alumnado del Itinerario Dual permitiría mejorar la comunicación en lengua extranjera. Más difícil resulta impulsar en el marco del Itinerario Dual el desarrollo de la competencia de creatividad, innovación y espíritu emprendedor.

Los resultados obtenidos también parecen indicar que el Itinerario Dual contribuye al desarrollo del pensamiento analítico y la reflexión crítica. Diversos

autores (Curto, 2021; IMH, 2012; Roure, 2011) han destacado que la diferencia principal entre una formación dual integradora con los otros enfoques, consiste en dar visibilidad y revalorizar el aprendizaje basado en la práctica profesional, con el fin de reflexionar y adquirir nuevos aprendizajes orientados a las competencias profesionales de la titulación. Este proceso de reflexión que debe llevar a cabo el alumno de la formación dual funciona como un catalizador para la integración de aprendizaje, ya que contempla procesos de observación planificada, un juicio de valor sobre la propia actuación y permite establecer planteamientos alternativos sobre la propia práctica.

Este trabajo también muestra la toma de conciencia de la importancia de las competencias transversales del alumnado participante en la formación dual para su futuro desarrollo profesional, en la medida en que tienen una importancia creciente como factor de empleabilidad (Accenture, 2015, Consejo Económico y Social, 2015). Además, un incremento de la importancia percibida de estas competencias de alguna forma validaría la inclusión de las mismas en la Memoria de la Titulación.

En cuanto a futuras líneas de investigación, la implantación del Itinerario Dual en la propia Facultad en el Territorio Histórico de Bizkaia permitirá emplear tamaños de muestra mayores en el futuro. Igualmente, conforme se vaya extendiendo la formación dual en la universidad española, será de interés confirmar los resultados obtenidos y realizar análisis comparativos con otros programas, de características similares, o entre una misma titulación con o sin formación dual.

REFERENCIAS

AA. VV. (2010). Memoria verificada del título oficial de Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía y Empresa (Sección Gipuzkoa). UPV/EHU.

Accenture (2015). Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa.

Alba, C. & Carballo, R. (2005). La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Revista de educación, 337, 71-97. Obtenido de: http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-05.html

Alonso, M. (2020). La formación dual en el ámbito universitario aplicado a la ingeniería en diseño industrial y desarrollo del producto. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Escuela de Ingenierías Industriales, España.

Altuna, J. (2018). El marco de la formación dual universitaria en MU: la transición del modelo de alternancia a la formación dual. En A formación profesional dual: dúos ou duetos? Actas do XIX Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo. Lugo, 19, 20 e 21 outubro 2017.

Arrieta, F.J. (2018). La formación dual en el ámbito universitario como alternativa a los retos planteados por la industria 4.0 en cuanto a la empleabilidad de los jóvenes. En Villalba, A. (Coord.) (2018), La revolución tecnológica y sus efectos en el mercado de trabajo: un reto del Siglo XXI (pp. 73-96). Madrid: La Ley.

Asquerino, M.J. (2021). La formación dual universitaria: impresiones iniciales. Temas Laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social, 156, 187-216.

Badia, F. (Coord.) (2015). Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán. Barcelona: Asociación Catalana de Universidades Públicas Universitat de Lleida.

Badia, F. (Coord.) (2021). Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán. Segunda edición del informe. Barcelona: Associació Catalana d’Universitats Públiques.

Badia, F.; Gómez, M.J. & Torres, T. (2017). La formación universitaria dual como instrumento de inserción. Informe CYD 2016.

Bentolila, S.; Cabrales, A. & Jansen, M. (2020). ¿Qué empresas participan en la formación profesional dual? Papeles de Economía Española, 166, 94-104. http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.679

Beraza, J.M. & Azkue, I. (2018). Diseño de un Itinerario de Formación Dual: Universidad-Empresa en GADE. Journal of Management and Business Education, 1(1), 53-68. https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0005

Beraza, J.M.; Azkue, I. & Villalba, F.J. (2020). Valoración del Itinerario de Formación Dual en el Grado en Administración y Dirección de Empresas. En A.B. Hernández & M.G. Barberà (Eds.), Gestión Empresarial y Objetivos de Desarrollo Sostenible (pp. 493-514). Reus: European Academic Publisher. http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13746

Beraza, J.M. & Villalba, F.J. (2017). La percepción de los y las tituladas en el Grado en Administración y Dirección de Empresas en el desarrollo de las competencias transversales. Revista de Dirección y Administración de Empresas, 24, 135-154.

Blanco, A. (coord.) (2010). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid: Narcea.

Boudjaoui, M.; Clénet, J. & Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. Educar, 51(2), 239-258. http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.679

Brunello, G. (2009). The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: a review of the evidence. IZA Discussion Paper, nº 4326.

Cobos, H.; Curto, A.; Sabrià, B. & Fortó, J. (2021). Dual training in Higher Education – A Professional Development Course. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 12(2), 4460-4467.

Commission of the European Communities (2006). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Delivering on the Modernisation agenda for universities: Education, research and innovation. Obtenido de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0208&from=EN

Consejo Económico y Social (2015). Competencias profesionales y empleabilidad. Informe 03/2015. Madrid: Consejo Económico y Social España.

Cooper, L.; Orrell, J. & Bowden, M. (2010). Work integrated learning: A guide to effective practice. London: Routledge.

Corona, J. & Sastre, E. (2018). Orientación profesional y formación dual. Hacia un modelo integrado para el empleo juvenil. Madrid: Instituto de la Empresa Familiar.

Crosier, D.; Purser, L. & Smidt, H. (2007). Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. Bruselas: European University Association. Obtenido de: https://www.eua.eu/downloads/publications/trends%20v%20universities%20shaping%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf.

Curto, A. (2021). Los profesionales de la formación dual en el ámbito universitario: identificación de perfiles, funciones y competencias. Tesis Doctoral). Universitat de Lleida. http://hdl.handle.net/10803/672260.

Del Pozo, M.M. (2008/2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. Cuestiones pedagógicas, 19, 55-73. Obtenido de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/3DelPozo.pdf

Deusto Dual (2019). El Modelo Deusto de Formación Dual y la Escuela para la Facilitación Dual: 'The Art of CO'. Deusto Dual y Basque University System: Enterprises.

DHBW (2017). EU–COOP. Cooperative and Work Integrated Higher Education handbook. A handbook for implementing Co-op education model. Obtenido de https://app.box.com/s/otlyluhupua5h8fs4u6vxwescegmb2rs

European Ministers in charge of Higher Education (2007). London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. EURASHE. Obtenido de: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2007_London-Communique.pdf.

Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 149-162. Obtenido de: file:///C:/Users/egpbegaj/AppData/Local/Temp/Dialnet-DeBoloniaABerlin-1057120-1.pdfFernández de Labastida, E. (2019). Combined academic and work-based learning: Dual learning assessment in the Basque University System. INQAAHE 15th Biennial Conference.

Frankenberg, A.; Wagner, N. & Wiechmann, F. (2018). Quality Management Matrix for Apprenticeships. The ApprenticeshipQ Consortium.Fundación CYD (2020). La formación Dual universitaria en Euskadi: el caso de la UPV/EHU. Obtenido de https://www.fundacioncyd.org/formacion-Dual-universitaria-euskadi-upv-ehu/

Fundación Bertelsmann (2017). Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad. Fundación Bertelsmann.

Geay, A. (1998). L'école de l'alternance. Paris: Editions Le Harmattan.

Igartua, M.T. (2017). La formación dual en el sistema educativo: balance y propuestas de mejora. Temas laborales, 137, 91-125.

IMH (2012). Determinación y estimación de variables clave para la formación en alternancia para el empleo. Análisis univariable para la definición del marco conceptual y del marco operativo para la implantación de formaciones en alternancia para el empleo en la CAPV. Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.

Izagirre-Olaizola, J.; Morandeira-Arca, J.; Mitxeo-Grajirena, J.,Mendizabal-Zubeldia, A. & Lertxundi-Lertxundi, A. (2020). Reinforcing the involvement of students in learning business economics through active methodologies and student response systems. *Journal of Management and Business Education*, 3(1), 29-46. https://doi.org/10.35564/jmbe.2020.0004

Jansen, M. & Troncoso-Ponce, D. (2018). El impacto de los contratos para la formación y el aprendizaje en la inserción laboral de las personas jóvenes (No. Eee 2018-27). FEDEA.
Karpíšek, M. (2019). Work-based learning in higher education: Approaches and challenges. European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Obtenido de https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2019/06/190611-WBL_Bilbao_EURASHE.pdf
Krüger, K.; Molas, A. & Jiménez, L. (2019). Dual studies in university higher education - Estudios duales en educación superior universitaria. Barcelona: Fundación Bosch i Gimpera, Barcelona.
Loades, R. (2005). The future of graduate Management education in the context of the Bolonia Accord. Graduate Management Admission Council.
Lüthi, S. & Wolter, S. C. (2020). Are apprenticeships business cycle proof? Swiss Journal of Economics and Statistics, 156(3), 1-11. https://doi.org/10.1186/s41937-019-0047-1.
Marhuenda, F. (2018). La formación profesional dual en los sistemas europeos. En A formación profesional dual: dúos ou duetos? Actas do XIX Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo. Lugo, 19, 20 e 21 outubro 2017.
Moreno, J. (2021). El contrato para la formación dual universitaria: una primera aproximación a la espera de su imprescindible desarrollo reglamentario. e-Revista Internacional de la Protección Social, VI(1), 188-234. https://dx.doi.org/10.12795/e-RIPS.2021.i01.09
Muehlemann, S. & Wolter, S.C. (2019). The economics of apprenticeship training: Seven lessons learned from cost-benefit surveys and simulations. J. P. Morgan and Bertelsmann Stiftung.
Pardo, A. & Ruiz, M. A. (2002). Spss 11 guía para el análisis de datos. Madrid: McGraw Hill.
Periáñez, I.; Gómez, P.M.; Luengo, M.J.; Pando, J.; de la Peña, J.I. & Villalba, F.M. (2009). Estudio para la detección de las competencias profesionales de economistas desde la perspectiva de quienes ofrecen empleo. Madrid: Consejo General de Colegios de Economistas de España.
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.
Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.
Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo.
Roure, J. (2011). Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur? L'exemple de l'apprentissage en France. (Tesis Doctoral). Universitat de Lleida. Ciencias de la Educación. España.
Sachs, J.; Rowe, A. & Wilson, M. (2016). 2016 Good Practice Report-Work Integrated Learning (WIL). Canberra, ACT, Australia: Office of Learning and Teaching.

Sarceda, C. & Rial, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. Revista de Docencia Universitaria (REDU), 9(2), 231-252.

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategias. Educación XXI, 15(2), 17-40.

Torres-Solé, T.; Ríos, M.; Perdiguer, M. & Badia, F. (2017). Les pràctiques externes i la formació dual en educació superior: una oportunitat per millorar l’ocupabilitat. 3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya - Abstracts. Obtenido de https://www.scipedia.com/public/Torres-Solé_et_al_2017a

Urcola, L. & Azkue, I. (2018). Diseño del Programa Formativo en el Itinerario de Formación Dual: Universidad-Empresa. XV Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de La Investigación (FECIES).

Villa, A. & Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Editorial Mensajero, S.A.U.

Wolter, S.C. & Mühlemann, S. (2015). La FP Dual en España- ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulación coste-beneficio. Fundación Bertelsmann

Wolter, S.C.; Muehlemann, S. & Schweri, J. (2006). Why some firms train apprentices and many others do not. German Economic Review, 7, 249-264. https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2006.00155.x

DECLARATION OF CONFLICTING INTERESTS

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

FUNDING

The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Cita recomendada

Beraza Garmendia, J.M. (2023). Development of transversal competences in dual training in the degree in BA. *Journal of Management and Business Education*, 6(1), 96-121. https://doi.org/10.35564/jmbe.2023.0006